LEONTIEV, A. 1984. *Activité, conscience, personnalité.* Moscou, Editions du Progrès.
LEPLAT, J. 1997. *Regards sur l'activité en situation de travail.* Paris, PUF.
PASTRÉ, P. 1999. « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». *Education permanente.* N° 139, p. 13-35.
PASTRÉ, P. 2002. « La structure conceptuelle de la situation ». *Contribution à une pédagogie de la simulation : analyse de l'apprentissage sur simulateur de la conduite de centrales nucléaires.* Rapport de recherche, chapitre 2.
PASTRÉ, P. 2004. « Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie ». *Recherches en didactique professionnelle.* Toulouse, Octarès.
RABARDEL, P. 1995. *Les hommes et les technologies.* Paris, Armand Colin.
SAMURÇAY, R. ; ROGALSKI, J. 1998. « Exploitation didactique des situations de formation ». *Le travail humain.* N° 61-4, p. 335-360.
SAVOYANT, A. 1979. « Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique ». *Cahiers de psychologie.* N° 2, p. 17-28.
VERGNAUD, G. 1985. « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation ». *Psychologie française.* N° 30-3, p. 245-250.
VERGNAUD, G. 1991. « La théorie des champs conceptuels ». *Recherches en didactique des mathématiques.* Vol. 10, n° 2-3, p.133-169.
VERGNAUD, G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». *Dans :* J.-M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris, PUF, p. 275-292.
VERGNAUD, G. 2000. « De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui ». *Psychologie française.* N° 45-1, p. 35-50.
VYGOTSKI, L. 1997. *Pensée et langage.* Paris, La Dispute.

L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs

La démarche en didactique professionnelle comprend trois étapes : l'analyse des situations de travail qui posent problème en raison de leur complexité (celles où l'on reconnaît l'expertise) ; la didactisation de ces situations, c'est-à-dire leur transformation en situation d'apprentissage ; la formation basée sur les interactions sujets/situation et le retour réflexif guidé par le formateur *(debriefing)*.

La recherche[1] que nous présentons explore la première étape de l'ingénierie didactique professionnelle. Son intérêt est double : d'une part, elle vise à construire une formation au tutorat intégrant les conditions et les pratiques réelles souvent ignorées dans les dispositifs actuels ; d'autre part, elle permet d'interroger un autre mode de formation professionnelle, le plus ancien et le plus répandu à l'échelle du monde : l'apprentissage « sur le tas », sous la direction d'une personne expérimentée. Il s'agit en l'occurrence d'une des formes les plus complexes et les plus structurées de cet exercice puisqu'il concerne l'apprentissage d'un métier (la maintenance automobile) où l'apprenti démarre au degré zéro de la technique pour obtenir en deux ans une qualification (ici un CAP/BEP) synonyme d'employabilité.

Précisons que la pratique tutorale n'est pas à proprement parler une activité de travail, c'est plutôt une mission (au sens où il n'y pas de prescription) intégrée à l'exercice du travail. Cela signifie que les maîtres d'apprentissage (ou tuteurs) sont d'abord des producteurs de biens et de services, et ensuite seulement des producteurs de compétences (Barbier et Boru, 1988)

Par ailleurs, nous pensons que la mise en avant des pratiques tutorales donne un éclairage original pour comprendre les relations possibles entre l'école et l'entreprise dans les dispositifs de formation par alternance.

PATRICK KUNÉGEL, formateur à la Chambre des métiers de la Moselle, enseignant en CFA (kuthi@wanadoo.fr).

1. Il s'agit des résultats de la première partie d'une thèse que nous rédigeons sous la direction de Pierre Pastré.

Recueil des données, encodage et analyse du corpus

L'observation de l'activité tutorale pose problème. On sait par exemple que les tuteurs assurent une fonction de « modèle » que l'on cherche à imiter (Vincent, 1992 ; Chaix, 1994). Or, il est bien difficile de savoir ce qui est mis à disposition de l'attention de l'apprenti lorsque les gestes sont destinés à la fois à produire et à montrer. De la même façon, comment reconnaître, lors de la distribution du travail, les motifs du maître ? S'adresse-t-il au jeune salarié de l'entreprise ou à l'étudiant ? C'est cette ambiguïté qui, selon nous, est présente dans l'expression « vol de savoir » utilisée par certains auteurs pour caractériser l'apprentissage.

Nous avons contourné la difficulté en considérant l'exercice de tutelle à travers les interactions observables entre maîtres et apprentis, celles-ci étant essentiellement verbales mais également agies.

Le nombre insuffisant de travaux de recherche s'appuyant sur l'analyse de l'activité en situation réelle (ce sont très souvent des entretiens hors situations qui sont étudiés) nous a poussé à intégrer dans notre corpus toutes les interventions, quels que soient leur registre (formatif, productif, relationnel), leur importance (propos anodin ou crucial), leur auteur (il est arrivé que l'employeur ou le chef d'atelier intervienne à la place du tuteur opérationnel), car nous pensons qu'elles manifestent une seule et même activité dans ses dimensions plurielles.

Les deux premières questions auxquelles nous avons tenté de répondre sont les suivantes : quelles sont, à un niveau très général, les formes que prend l'étayage tutoral ? Comment s'ajustent-elles au fur et à mesure du développement des compétences de l'apprenti ?

Nous avons observé huit maîtres dont l'ancienneté des apprentis variait de 15 jours à 20 mois. Tous sont clairement identifiés par leur hiérarchie comme responsables de la prise en charge du jeune, et travaillent dans des entreprises de maintenance automobile, secteur qui possède une longue tradition de ce mode de formation.

Les interactions ont été filmées au cours d'une journée complète. Deux experts (formateur et ancien professionnel) ont supervisé les bandes pour donner un éclairage technique et pédagogique ; les tuteurs les ont visionnées également pour faire des commentaires et produire une analyse après coup.

Le séquençage du corpus a produit des configurations qui ont été croisées avec d'autres variables : le degré de complexité de la tâche (il existe une typologie des interventions sur les véhicules qui correspond aux notions de simples, semi-complexes et complexes) ; l'ancienneté de l'apprenti ; le mode d'organisation du couple maître/apprenti (tandem ou autonomie relative de l'apprenti).

Les cadres théoriques mobilisés

Nous avons retenu quatre pôles théoriques pour construire l'objet et analyser les résultats.

1. La conceptualisation dans l'action. Selon cette théorie piagétienne revisitée par Vergnaud, toute activité humaine est organisée ; dans cette organisation, la conceptualisation tient un rôle central, les concepts assurant la conduite efficace de l'action.

2. La zone de développement potentiel. Initiée par Vygotski, cette notion définit la zone des apprentissages possibles. Située à un niveau inférieur par ce que l'enfant (ou toute personne inexpérimentée) sait faire grâce à l'aide d'autrui, et à un niveau supérieur, par ce qu'il sait faire seul, cette zone couvre les limites de l'action pédagogique pertinente.

3. L'étayage. Cette notion a été mise en évidence par Bruner à partir de nombreux travaux portant sur le développement des enfants et le rôle qu'y jouent les adultes. Articulé à la « zone de développement potentiel », l'étayage caractérise un mode d'accompagnement de sujets inexpérimentés par des sujets connaissant, dans le but de rendre les premiers capables et autonomes. L'étayage est réalisé à travers des formats ou des scénarios qui forment en quelque sorte des configurations d'échanges adaptées à la situation et au tutoré.

4. La structure conceptuelle de la situation. Cette notion, élaborée par Pastré, est centrale pour l'analyse en didactique professionnelle. Proche de la notion de « base d'orientation » de Galpérine, elle peut se résumer comme le produit du processus de conceptualisation des caractéristiques essentielles de la situation ; c'est également elle qui oriente l'action dans ce qu'il convient de faire et par quels moyens.

Les trois formes de l'activité tutorale

Savoyant (1995) décrit le tutorat comme une activité de « guidage » dont les formes et les degrés varient. Un premier travail de classification des séquences permet de décliner cette notion et d'en distinguer trois formes génériques : la transposition de la prescription, la monstration et le guidage (nous réservons à ce concept une définition plus restreinte).

La transposition de la prescription

Le tutorat peut être considéré comme une activité distribuée. L'attribution de la tâche à exécuter par l'apprenti se situe presque toujours dans les séquences d'ouverture et de clôture des interactions ; elle est réalisée à travers des consignes

de travail. L'élaboration de tels énoncés n'est pas anodine car le maître doit répondre à plusieurs questions : l'apprenti est-il en mesure d'exécuter la tâche ? Connaît-il les moyens les plus efficaces pour y parvenir ? De quelles informations doit-il disposer ? Le maître doit à chaque fois s'assurer que l'apprenti a bien compris ce qu'on attend de lui et qu'il dispose des ressources nécessaires pour réaliser la tâche avec succès ; autrement dit, qu'il a bien compris la prescription. La notion de prescription est centrale en analyse du travail. Elle dit, ou elle est censée dire, comment doit se dérouler l'exécution. Toutefois, sa réalité est difficilement saisissable. Elle est en même temps : le produit de la conception du commanditaire qui vise à orienter l'activité de ceux qui assurent l'exécution (Leplat et Hoc, 1992) ; le croisement des activités multiples de l'ensemble des acteurs engagés à tous les niveaux : conception, organisation, ingénierie, exécution (Clot, 1995) ; un ensemble de règles non écrites négociées par les acteurs à l'intérieur des groupes de travail (de Terssac, 1992).

Dans les ateliers de maintenance automobile, la prescription est matérialisée dans l'ordre de réparation – qui, de manière laconique, indique le but ou le problème à résoudre –, dans le manuel de réparation ou dans le logiciel du constructeur qui détaillent les procédures à suivre. Elle est également présente, de manière informelle, dans la culture de l'entreprise et de sa communauté professionnelle. Dès lors, on peut assimiler l'énonciation des consignes destinées à l'apprenti comme une forme de transposition de la prescription. Celle-ci assure une fonction d'explication (reformulation de la consigne laconique figurant sur l'ordre de réparation) ; de simplification : le but et les conditions de réalisation étant hors de portée de l'apprenti, le maître peut alors engager l'apprenti dans des sous-buts et des opérations supportées par des savoirs d'ordre inférieur ; d'explicitation : rappel des règles non écrites en usage dans l'entreprise.

La transposition est une des formes essentielles de l'étayage. Elle exige une représentation des potentialités de l'apprenti, doublée d'une représentation des difficultés de la tâche qui se présenteront lors de l'exécution, ces obstacles pouvant être techniques et cognitifs.

La monstration

Elle désigne l'ensemble des interactions (verbales ou agies) concernant l'activité lorsque celle-ci est conduite par le maître. Dans la littérature concernant les interactions expert/novice, il est souvent fait référence à la « démonstration », terme que nous n'avons pas retenu. Le *Robert* définit ce mot comme « un raisonnement qui conduit à la vérité », ou encore comme « l'action de montrer par des expériences les données d'une science, le fonctionnement d'un appareil », ainsi que le fait un professeur conduisant sa démonstration. Bruner et Winnykamen nomment « démonstration » la mise en forme, par l'expert, de son action pour en

faciliter l'observation ; et ils ont raison de distinguer le geste « ostensif » du tuteur du geste lisse du professionnel. Mais la connotation scolaire de la démonstration est trop forte pour ne pas induire une confusion entre les registres épistémique et pragmatique. Au travail, en effet, on ne démontre pas, on montre. Le statut de l'explication qui accompagne le geste ne doit pas être compris dans son acception scolaire. Elle est souvent indexée à l'action, jouant alors comme un marqueur permettant d'attirer l'attention ou formant des « injonctions descriptives » (Lahire, 1993) sur le monde du : « Fais comme ça. »

Le guidage

Le guidage désigne l'ensemble des séquences dans lesquelles le maître produit des énoncés lorsque l'activité est conduite par l'apprenti. Ces énoncés ont pour but de diriger le geste, d'orienter l'action, de prévenir les erreurs, de fournir des informations utiles à l'exécution.

Ces trois formes évoluent au fur et à mesure du développement des compétences des apprentis. Ce sont les modalités de cette évolution que nous avons cherché à mettre en évidence.

Un modèle diachronique de la médiation à base de scénarios

A l'analyse, on constate des séquences et des enchaînements réguliers qui réalisent ce que nous appellerons indistinctement des formats, des scénarios, ou encore des classes de situation. Le contexte de mobilisation de ces scénarios dépend du rapport existant entre le niveau de compétence de l'apprenti présumé par le maître et le niveau de difficulté de la tâche, ainsi que du mode d'organisation du couple maître-apprenti.

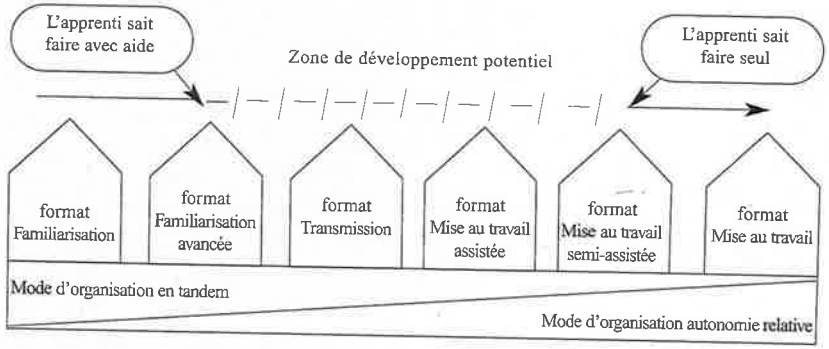

Figure 1.

Le schéma ci-dessus s'inspire du modèle vygotskien. Il fonctionne pour les tâches représentatives du champ professionnel, dont la maîtrise est subordonnée à un apprentissage guidé. Au nombre de six, ces formats sont intitulés : familiarisation, familiarisation avancée, transmission, mise au travail assistée, mise au travail semi-assistée, mise au travail. D'un point de vue pédagogique, on pouvait s'attendre à ce que les formats soient situés dans la zone de développement potentiel. Or, un sur deux se situe à l'extérieur. Les formats « familiarisation » et « familiarisation avancée » constituent la production d'échanges au cours d'un travail que seul le tuteur maîtrise et comprend. Le format « mise au travail » concerne une tâche dont l'apprenti est coutumier.

Cela nous permet de faire un premier constat : si, par principe, la formation instituée (scolaire ou professionnelle) vise à actualiser un potentiel déjà présent grâce à des situations conçues et mises en scène dans cet objectif, l'apprentissage en situation de travail ne s'y prête pas toujours. Autre constat : le glissement progressif d'un premier mode d'organisation où maître et apprenti forment un couple à un second mode où l'apprenti est sommé d'intégrer le cercle élargi du collectif de travail.

Le format « familiarisation »

Imaginons un tuteur effectuant une tâche complexe (une recherche de panne par exemple) en compagnie d'un apprenti « novice » que son inexpérience confine dans un rôle de « passeur d'outils ». Comment vont se négocier les contenus d'apprentissage ? Quelle place l'activité peut-elle occuper dans cette négociation ? Posons le problème d'un point de vue théorique.

Nous avons présenté la zone de développement potentiel comme un espace doublement borné ; il existe une seconde lecture qui considère cette zone comme un espace interne dynamique fait de tensions entre différents plans de pensée : les concepts quotidiens et les concepts scientifiques. Les uns sont construits au cours d'activités informelles (par exemple le concept de frère), les autres sont transmis socialement (l'école ou le tutorat en situation de travail). Leur mise en présence provoque et oriente le développement ; c'est la grande thèse du développement historico-social de Vygotski. Pour autant, des écarts trop importants ne doivent pas inhiber le développement. Or, au cours des premières rencontres entre le jeune apprenti et le professionnel, les tensions sont extrêmes entre les connaissances spontanées de l'un et les savoirs de métier de l'autre. Autrement dit, toute tentative d'initiation au métier s'appuyant sur l'explicitation de la tâche est vouée à l'échec.

Pour répondre à cette difficulté, les tuteurs construisent un format qui réalise un micromonde, grâce à : un mode d'organisation en tandem (maître et apprenti forment un couple au sein du collectif de travail) ; une organisation hiérarchique de l'activité qui permet une distribution des rôles (l'apprenti est mis à contribution dans des actions qui visent l'acquisition des habiletés pendant que le maître oriente et dirige) ; un ajustement des formes et des contenus d'interactions pour réduire la complexité de la situation.

Dans ce format d'étayage, les interactions verbales se caractérisent par une succession de minidialogues organisés autour de thèmes très variables : initiation aux outils, à la culture de l'entreprise, aux systèmes techniques ; acquisition des gestes, des réflexes de base ; échanges sur des sujets privés... Les interactions maître/apprenti reconfigurent un autre monde, recoupant les sphères privée et sociale (on est entre soi et dans l'atelier), dans lequel l'apprenti va fourbir ses premières armes : les gestes et les actions insignifiants mais incontournables, prêtant ainsi une « troisième main » parfois bien utile.

Le format « familiarisation avancée »

Ici, la tâche est encore hors de portée de la compréhension de l'apprenti. Mais ce format se distingue du précédent parce que des savoirs de référence apparaissent dans les échanges. Il existe, chez le tuteur, la volonté de construire une action de médiation (une explication, une information) en rapport avec l'activité qu'il conduit. On repère un embryon d'organisation de séquences selon un ordre stable.

Si le contenu de la transaction est une explication sur le système technique, bizarrement, tout se passe comme si le message parvenait à son destinataire, l'apprenti n'interrompt pas le maître, ponctuant son discours par des marqueurs d'écoute polie. Or, personne ne semble dupe de cette transaction. C'est comme si le maître lançait des choses en avant (des propositions, des règles d'actions, des termes techniques...) et mettait à disposition, prématurément, un ensemble de ressources, dont la fonction serait plutôt d'élargir l'horizon des pratiques à venir. Si le contenu de la transaction concerne une partie de l'exécution, l'accomplissement de ce scénario agit comme un signal. L'apprenti sait qu'il sera sommé de franchir une nouvelle étape dans les semaines à venir.

Le format « transmission »

C'est le scénario attendu. Il rompt avec les deux précédents parce qu'il vise à actualiser un potentiel arrivé à maturité ; les échanges ont pour but l'appropriation effective des connaissances, et la transaction se doit d'être bien menée en vertu du principe selon lequel on n'explique pas deux fois les mêmes choses. Ce scénario est mobilisé lorsque le maître estime que la compétence en jeu est, à ce moment précis, conforme à son modèle de progression[2].

2. Les maîtres d'apprentissage montrent qu'ils s'appuient sur un modèle implicite de progression ; ils sont en mesure de dire ce qu'un apprenti doit être capable de faire à tel moment du parcours d'apprentissage.

Presque toujours, les échanges des formats précédents accompagnent le cours de l'action sans en altérer vraiment le rythme. Ici, le flux de l'activité est parfois subordonné au déroulement de l'interaction : on suspend un geste, on montre explicitement ce que l'on désigne par la parole. Dès l'ouverture de l'interaction, le maître annonce la couleur : position du corps, hauteur de la voix, séquence d'ouverture... La forme que prennent ces échanges indique que le maître, contrairement aux formats précédents, ne peut se satisfaire d'acquiescements de politesse. Il vérifie la bonne réception des messages. Des séquences nouvelles apparaissent : des questions pour vérifier l'état des connaissances, des relances, des propositions alternatives. L'apprenti est sollicité pour produire des réponses et les justifier. On remarque un rééquilibrage dans les échanges.

Les formats « mise au travail »

Il ne faudrait pas confondre scénarios de « mise au travail » et mise au travail. En effet, l'apprenti est mis à contribution dès le premier jour. Cette contribution est possible grâce à des capacités, des aptitudes « communes » ou « universelles » qui trouvent à s'exprimer dans des tâches peu techniques et à faible valeur ajoutée (ranger une caisse à outils, poncer une aile, faire une vidange, etc.). Les scénarios de « mise au travail » sont réalisés pour des tâches représentatives du métier et pour lesquelles l'exécution demande des compétences relevant du champ professionnel. Ils marquent en quelque sorte la fin d'un mode d'organisation basé sur le couple et l'entrée de l'apprenti dans le cercle élargi de l'atelier. Nous distinguerons trois types de scénarios de « mise au travail », selon que la tâche : *1)* est effectuée habituellement par l'apprenti et entre dans sa sphère de responsabilité[3] ; *2)* peut poser des difficultés à certaines étapes de sa réalisation ; *3)* est relativement nouvelle et en conséquence risquée. Commençons par le dernier.

• *Le format « mise au travail assistée »*

C'est une situation dans laquelle le maître prend des risques et accepte de perdre du temps. Pour se prémunir d'erreurs éventuelles, il insiste sur les micro-actions à réaliser et sur leur mode opératoire. Les séquences d'ouverture, plus longues que d'habitude, forment une prescription très forte. Des contrôles sont réalisés systématiquement. En raison des préjudices auxquels elles exposent le maître, l'employeur et le client, les professionnels sont très réservés quant à ces situations.

3. Cela signifie concrètement qu'en cas d'erreur, c'est lui qui sera tenu pour responsable par l'employeur, et non pas son tuteur.

• *Le format « mise au travail semi-assistée »*

C'est le format d'échange le plus complexe, avec une structure hiérarchisée qui peut intégrer d'autres types de scénarios (par exemple « familiarisation avancée » ou « transmission »). S'agissant d'apprentis « confirmés », confrontés à une tâche relativement complexe, ces scénarios se révèlent être des espaces d'apprentissage potentiellement intéressants, pour au moins deux raisons : l'apprenti doit montrer qu'il est capable de sortir son épingle du jeu ; il est soumis à un processus de responsabilité croissante de son action. On observe alors plusieurs phénomènes. C'est l'apprenti qui se déplace pour demander de l'aide : il initie les interactions et guide les échanges. Ensuite, les rapports de dépendance se transforment ; on observe une dialectique subtile entre les positions de l'apprenti au sein du collectif de travail et le développement de ses compétences. Prenons l'exemple d'une tâche simple : la révision d'un véhicule. Pendant les premières semaines, pour le jeune débutant, faire une révision revient à accomplir les gestes conformément aux recommandations du tuteur. Après plusieurs mois, la signification donnée à cette même tâche se transforme. Dorénavant, le but est d'assurer une maintenance, et donc de prévenir les incidents. La réorganisation du sens va étendre le registre d'action. Les explications jusqu'alors développées essentiellement par le maître sont alors soumises à des questions qui gagnent en pertinence.

• *Le format « mise au travail »*

L'apprentissage arrive à son terme. L'apprenti devient un producteur autonome. Dans ce scénario, les échanges sont réduits au minimum : une ouverture pour donner la consigne de travail, parfois quelques indications complémentaires, et enfin une séquence de clôture pour s'assurer de la bonne compréhension du message.

La structure conceptuelle de la situation de médiation en situation de travail

L'un des grands apports de Piaget est d'avoir montré que l'organisation de l'action est avant tout une activité de conceptualisation. De ce point de vue, comprendre ce que font les tuteurs revient à identifier les concepts qui organisent leur manière d'accompagner les apprentis, autrement dit à construire la structure conceptuelle de la situation.

Pour déterminer le format d'interaction avec l'apprenti, les maîtres d'apprentissage ont nécessairement conceptualisé plusieurs éléments de la situation : les caractéristiques de l'apprenti (niveau de compétence probable et potentiel) ; les caractéristiques de la tâche (le degré de difficulté en rapport avec le niveau présumé de l'apprenti, les passages délicats lors de l'exécution, les risques

encourus en cas d'erreur, les possibilités de rattrapage) ; les caractéristiques de la situation de médiation dans le contexte de l'entreprise (de quelle marge dispose-t-on pour assurer l'accompagnement et comment transformer des situations de production en situation potentielles de développement ?)

Le concept organisateur de leur activité nous semble être le jugement d'imputation sur la compétence et le potentiel de l'apprenti. C'est à partir de ce concept et des classes de situation qui le définissent que nous pouvons élaborer un modèle provisoire et incomplet car n'y figure pas encore l'ensemble du répertoire d'action dont disposent les maîtres pour créer des ressources aux fins d'apprentissage[4].

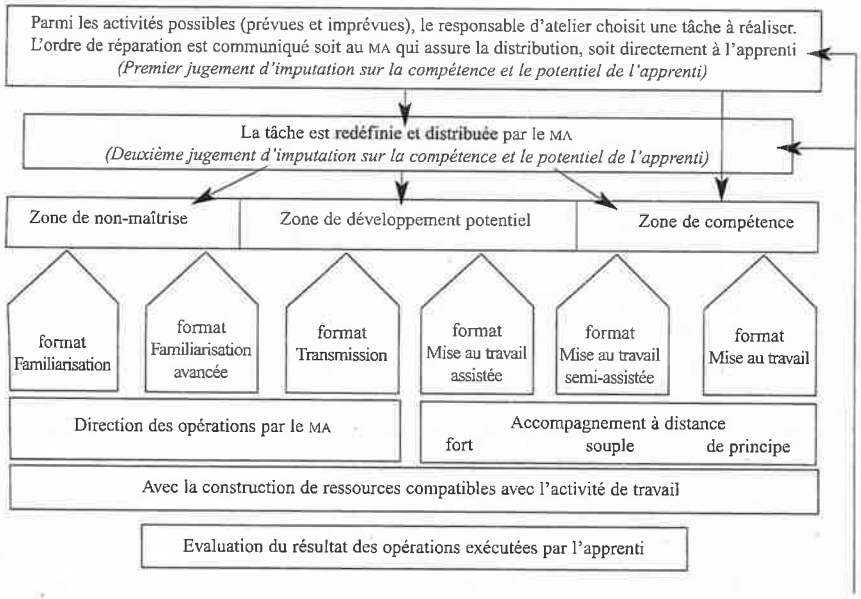
Parmi les activités possibles (prévues et imprévues), le responsable d'atelier choisit une tâche à réaliser. L'ordre de réparation est communiqué soit au MA qui assure la distribution, soit directement à l'apprenti
(Premier jugement d'imputation sur la compétence et le potentiel de l'apprenti)
La tâche est redéfinie et distribuée par le MA
(Deuxième jugement d'imputation sur la compétence et le potentiel de l'apprenti)
Zone de non-maîtrise
Zone de développement potentiel
Zone de compétence
format Familiarisation
format Familiarisation avancée
format Transmission
format Mise au travail assistée
format Mise au travail semi-assistée
format Mise au travail
Direction des opérations par le MA
Accompagnement à distance
fort
souple
de principe
Avec la construction de ressources compatibles avec l'activité de travail
Evaluation du résultat des opérations exécutées par l'apprenti

Figure 2. Structure conceptuelle de la situation tutorale dans les entreprises de maintenance automobile

Conclusion

Nous avons mis en lumière des modalités d'accompagnement des apprentis tout au long de leur parcours d'apprentissage. Les différents scénarios attestent d'une adaptation progressive de la tutelle à mesure que l'apprenti développe des compétences. Mais ces premiers résultats doivent nous mettre en garde contre les tentations – encore fortes en ingénierie de l'alternance – d'évaluer les pratiques

4. Cela constitue l'objet de la seconde partie de notre thèse.

tutorales à l'aune des pratiques pédagogiques et des doctrines propres au monde de la formation instituée.

On peut penser l'école et l'entreprise comme deux lieux générant des processus d'apprentissage différents. D'abord, parce qu'on n'y apprend pas les même choses. En salle de cours, le but est d'acquérir des savoirs qui se présentent comme des énoncés visant à l'universel ; au travail, on apprend à maîtriser l'activité. Ensuite, parce que dans les deux cas, l'apprentissage ne relève pas des mêmes formes. La distinction établie par Samurçay et Rabardel (2004) entre activité productive et activité constructive est éclairante pour notre propos. L'activité possède une double dynamique : un sujet agit et transforme le réel, et ce faisant, il se transforme lui-même. A ceci près que les liens de subordination entre les deux dynamiques s'inversent selon les lieux d'apprentissage. A l'école, l'activité productive (exercices, travaux pratiques...) est subordonnée à l'activité constructive. En entreprise, l'activité constructive (le développement des compétences) est subordonnée à l'activité productive.

On peut également penser les deux lieux comme générant des pratiques de tutelle différentes. La comparaison avec l'ingénierie didactique peut se révéler intéressante. Selon Brousseau (1996), la tâche essentielle de l'enseignant est de construire un milieu, c'est-à-dire une situation qui porte un problème. La solution à ce problème est possible grâce à l'utilisation du savoir qui est l'objet de la séance d'enseignement. Selon Pastré, le formateur doit : identifier le problème porté par la situation (c'est le rôle de l'analyse de l'activité) ; construire le problème et choisir quels éléments de la situation doivent être introduits ; choisir la mise en scène de la situation de formation (le support, le mode d'interaction...) ; choisir les variables didactiques pour réguler la complexité de la situation.

On comprend bien l'importance pour les formateurs d'interagir en situation connue et maîtrisée (connaissance de la solution, des stratégies possibles, des obstacles probables). Or, les tuteurs ne construisent pas la situation. Elle s'impose à eux et ils ne cherchent pas à en sortir. Cela doit nous interroger sur les ressources qu'ils construisent pour favoriser l'apprentissage pendant le déroulement du travail. ◆

Bibliographie

BARBIER, J.-M. ; BORU, M. 1988. *Les tuteurs et le développement de la fonction tutorale de l'entreprise dans la formation des jeunes en alternance.* Paris, CEDEFOP, Délégation à la formation professionnelle.

BROUSSEAU, G. 1996. « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques ». *Dans :* J. Brun. *Didactique des mathématiques.* Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 45-143.

BRUNER, J. 1983. *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire.* Paris, PUF.

CHAIX, M.-L. 1994. « Des conditions pour apprendre dans les dispositifs de formation école-entreprise ». *Education permanente.* N° 119, p. 165-175.
CLOT, Y. 1995. *Le travail sans l'homme ?* Paris, La Découverte.
KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1995. *Les interactions verbales. Tome 1.* Paris, Armand Colin.
KUNÉGEL, P. 1999. *Du maître à l'apprenti : étude des modalités d'appropriation et de transmission d'un métier.* Synthèse d'un mémoire de DHEPS.
LAHIRE, B. 1993. *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires.* Lille, Presses universitaires.
LEPLAT, J. ; HOC, J.-M. 1992. *Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations.* Toulouse, Octarès.
PASTRÉ, P. 2005. *Apprentissage et activité.* Journées d'études de Sherbrooke, Canada.
PASTRÉ, P. ; SAMURÇAY, R. 1995. « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences ». *Education permanente.* N° 123, p. 13-31.
SAMURÇAY, R. ; RABARDEL, P. 2004. « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions ». *Dans :* R. Samurçay ; P. Pastré. *Recherches en didactique professionnelle.* Toulouse, Octarès, p. 163-180.
SAVOYANT, A. 1995. « Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion ». *Education permanente.* N° 123, p. 91-99.
TERSSAC, G. de. 1992. *Autonomie dans le travail.* Paris, PUF.
VINCENT, F. 1992. « Du côté de l'entreprise : à l'ombre des tuteurs ». *Education et alternance.* Paris, Edilig.
VERGNAUD, G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». *Dans :* J.-M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris, PUF, p. 274-292.
VYGOTSKI, L.-S. 1935. « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire ». *Dans :* B. Schneuwly ; J.-P. Bronckart. *Vygotski aujourd'hui.* Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1985, p. 95-117.

YVES CLOT, FRANÇOIS DANIELLOU, GUY JOBERT,
PATRICK MAYEN, PAUL OLRY, YVES SCHWARTZ

Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante

Le titre de ce débat évoque un lien problématique, que les chercheurs traitent diversement. Cette rencontre a réuni des spécialistes de l'un ou l'autre des termes de ce lien, afin de circonscrire d'abord les quelques questions vives qu'il soulève ; de permettre ensuite au lecteur de mieux saisir derrière les nuances du propos, les choix que les épistémologies, les théories de référence des participants les amènent à faire pour traiter de ce lien. Il leur a été demandé de présenter ces choix à travers un exemple. Le lecteur ne trouvera donc pas une présentation exhaustive du cadre particulier que chacun a construit. Quelques références bibliographiques dans le second dossier d'*Education permanente* à venir sur ce thème (n° 166) l'inviteront à poursuivre les pistes ouvertes par cette discussion au travers de quelques ouvrages.

Patrick Mayen. En didactique professionnelle, nous partons de la formation et des questions qui sont posées dans ce champ. De ce point de vue, l'analyse du travail est un instrument pour traiter de questions de formation et de compétences.

L'envie et le besoin des professionnels de la formation d'être en lien au monde du travail s'enlisent parfois dans une recherche aléatoire de méthodes. Comme d'autres, l'univers de la formation est soumis aux modes. Aujourd'hui, l'analyse du travail a un certain succès mais les pratiques restent mal maîtrisées,

YVES CLOT, professeur titulaire de la chaire de psychologie du travail au Conservatoire national des arts et métiers (clot@cnam.fr).
FRANÇOIS DANIELLOU, professeur d'ergonomie à l'Université Victor Segalen Bordeaux 2 (francois.daniellou@ergo.u-bordeaux2.fr).
PATRICK MAYEN, professeur en sciences de l'éducation à l'Ecole nationale d'enseignement supérieur agronomique de Dijon (patrick.mayen@educagri.fr).
YVES SCHWARTZ, professeur de philosophie à l'Université de Provence, département d'ergologie (schwartz@up.univ-aix.fr).
Rencontre-débat animée par GUY JOBERT, professeur titulaire de la chaire de formation des adultes au Conservatoire national des arts et métiers (guy.jobert@cnam.fr), et PAUL OLRY, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Paris 13 (paul.olry@wanadoo.fr).